

Det ideelle er en lærerstil som fremmer læring

Klasseledelse i Namibia

Line Kirkelund Myhre



Høgskolen i **Hedmark**

Bacheloroppgave i pedagogikk og elevkunnskap 3GLU 1-7

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Norsk sammendrag

Tittel: <i>Det ideelle er en lærerstil som fremmer læring</i>	
Forfatter: Line Kirkelund Myhre	
År 2013	Sider 37
Emneord: Klasseledelse, autoritativ lederstil, relasjoner, forventninger, regler, håndhevelse, Namibia, Tsumeb, 80 elever, én lærer	
Sammendrag: <p>Etter å ha vært i praksis i Namibia, i byen Tsumeb, har jeg skrevet denne bacheloroppgaven. Den omhandler temaet klasseledelse og min problemstilling har vært som følger: <i>I hvilken grad har læreren en stil som skaper et læringsmiljø som fremmer læring?</i></p> <p>Jeg har observert i praksis ut i fra teorien jeg hadde med fra Norge, om den ideelle læreren, og har sett på hvorvidt denne lærerrollen kommer frem i klasserom ved skolen jeg var på. Jeg har sett nærmere på hvordan læreren utfører klasseledelse, har forventninger til elevene sine, hvordan relasjonen mellom elevene og læreren er, og hvordan bruken av klasseregler og håndhevelse av disse ble gjennomført.</p> <p>Metoden jeg benyttet for å finne svar på min problemstilling og mine underpunkter var skjult observasjon og skjult intervju av læreren. Samt intervju med et utvalg av elevene i klassen. Mine funn etter dette er at læreren har en nokså autoritær lederstil framfor en autoritativ, som her i Norge blir sett på som det ideelle. Læreren selv mener at hun har gode relasjoner til elevene, hvilken jeg i min observasjon, ikke kunne se noe til.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: <i>The ideal classroom management is the type that promotes learning</i>	
Author: Line Kirkelund Myhre	
Year: 2013	Pages: 37
Keywords: Classroom management, authoritative leadership, relations, expectations, rules, enforcement, Namibia, Tsumeb, 80 learners, one teacher	
Summary: After spending three months in practice in Namibia, in the town Tsumeb, I have written this bachelor assignment. It is about <i>Classroom management</i> , my objective is: <i>In which degree has the teacher got a leadership of the class that promotes learning?</i> I have done some observation based on the theory I brought from Norway, concerning the ideal teacher. I have observed whether this class leadership exists in the Namibian classroom. I have looked closer into classroom management, concerning expectations to the learners, relations, classroom rules and enforcement of these. I have also learned how contextual factor must be taken into consideration when evaluating teaching styles.	

Forord

Jeg er student på grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen Hedmark. I forbindelse med utdanningen reiste jeg til Namibia for å ha praksis i barneskole, og for å skrive bacheloroppgave. Oppgaven ble til ved min nysgjerrighet på temaet klasseledelse, spesielt da i det Namibiske klasserom. Hvordan er en klasseleder i dette landet? Hvilke arbeidsforhold har læreren? Vil det vi i Norge kaller «den ideelle læreren» fungere der? Vil jeg oppleve å møte denne læreren der? Mange interessante spørsmål dukket opp og observasjonene mine ble iverksatt fra dag én.

Jeg vil gjerne takke Stian Vestby, Elin Bakke og Gerd Wikan ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Luna, som ga meg muligheten til reise til Namibia i tre måneder av studiet. Dette er utgangspunktet som gjorde det mulig å skrive denne oppgaven. Spesielt takk til Gerd Wikan som også var min veileder i denne oppgaven, takk for god oppfølging, konkrete tilbakemeldinger og for raske svar på mail under mitt opphold i Namibia.

Jeg vil også få takke min samboer, Bjørn Frode Øvrebø, som støttet denne turen og som har oppmuntret bachelorskrivingen hele dette skoleåret. Uten din støtte kunne jeg ikke reist til Namibia og dermed ikke fått skrevet denne oppgaven.

Jeg synes selv det var svært interessant å se på klasseledelse i det Namibiske klasserom, og synes at jeg har gjort noen interessante funn i min praksis.

God lesning!

Innhold

Innhold

NORSK SAMMENDRAG.....	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALGT TEMA	7
1.2 PROBLEMSTILLING	7
2. TEORI.....	8
2.1 LÆRINGSUTBYTTE.....	8
2.2 KLASSELEDELSE.....	10
2.2.1 Ulike klasseledere	11
2.3 FORVENTNINGER TIL ELEVENE	12
2.4 RELASJONEN MELLOM LÆRER OG ELEV	13
2.5 BRUK OG HÅNDHEVELSE AV REGLER.....	14
3. NAMIBIA.....	16
3.1 UTDANNINGSSYSTEMET I NAMIBIA	16
4. METODE	18
4.1 VALIDITET I FORHOLD TIL DATAINNSAMLINGEN	19
4.2 METODE FOR INNHENTING AV INFORMASJON	19
5. MIN PRAKSISSKOLE.....	20
6. MINE DATA.....	21
6.1 KLASSELEDELSE OG FORVENTNINGER TIL ELEVENE:	21
6.2 RELASJONEN MELLOM LÆRER OG ELEV	23
6.3 BRUK OG HÅNDHEVELSE AV REGLER.....	24

7.	DISKUSJON OG KONKLUSJON	28
7.1	HAR LÆREREN EN STIL SOM FREMMER LÆRING?	28
7.2	HVORFOR HAR LÆREREN DEN LEDERROLLEN HUN HAR?	29
7.3	I HVILKEN GRAD HAR LÆREREN EN STIL SOM SKAPER ET LÆRINGSMILJØ SOM FREMMER LÆRING?31	
8.	LITTERATURLISTE	32
9.	VEDLEGG	34
9.1	VEDLEGG NR. 1	34
9.2	VEDLEGG NR. 2	37

1. INNLEDNING

Min bacheloroppgave landet ganske fort på temaet klasseledelse. Utfordringen ble heller å formulere en god problemstilling som ikke var for vid. Det har blitt noen endringer underveis i arbeidet, noe det naturlig nok vil bli i slike sammenhenger, men til slutt falt brikkene på plass og bachelorarbeidet kom i havn.

1.1 Bakgrunn for valgt tema

Jeg har valgt å skrive min bachelor om temaet klasseledelse fordi jeg synes dette er interessant og jeg synes det er et viktig tema i min lærerutdanning. Siden jeg hadde tre måneder praksis i Namibia syntes jeg det ville være spennende å se hvordan klasseledelse utføres der i forhold til her i Norge. Oppgaven min er knyttet til faget pedagogikk og elevkunnskap hvor fokuset er å se klasseledelsens betydning for elevenes læringsutbytte i skolen.

1.2 Problemstilling

Min problemstilling er: *I hvilken grad har læreren en stil som skaper et læringsmiljø som fremmer læring?*

Jeg har fokusert på hvilken lærerstil som i pedagogikken er den ideelle, og hvorvidt denne stilen anvendtes i min praksisskoles klasserom. For å kunne se dette valgte jeg å legge fokus på noen punkter fra klasseledelsens betydning for elevenes læringsutbytte og atferd som er nevnt i kapittel 7 i *Livet i skolen 2*.

2. TEORI

Dette kapittelet omhandler teorien som lå til grunn for mine undersøkelser i Namibia. Jeg har teori om hvordan lærerrollen kan påvirke læringsutbyttet til elevene, men jeg har valgt å ha hovedfokus på fire punkter innen klasseledelse som jeg ønsket å finne i det Namibiske klasserommet.

2.1 Læringsutbytte

I løpet av det siste tiåret har det kommet flere pedagogiske studier som dokumenterer betydningen lærerens ledelse av klassen har å si for blant annet elevenes faglige læring. Dette er undersøkelser gjort av Kjærnelsie, Lie, Olsen, Røe og Trumo (2007), Nordenbo, Sjøgaard Larsen, Tifticki, Wendt og Østergaard (2008), og til slutt Hattie (2009) . Blant de fem viktige forholdene som blir løftet fram i disse undersøkelsene finner vi de fire punktene som jeg ønsker å belyse i denne oppgaven:

- Klasseledelse
- Forventninger til elevene
- Relasjonen mellom elev og lærer
- Bruk og håndhevelse av regler

Det siste punktet er relasjoner mellom elevene, men dette er ikke relevant for denne oppgaven.

Alle punktene kan knyttes til lærerens klasseledelse fordi god ledelse dreier seg om å skape et godt læringsmiljø med gode relasjoner. Tydelige regler med håndhevelse av disse er svært viktig for å skape ro i klassen til å kunne arbeide. Dette støttes også av en metaanalyse utført av Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning hvor det vises at to av tre faktorer er knyttet til lærerens ledelse for å fremme læring hos elevene (Nordahl & Manger, 2010);

- Læreren må ha sosiale relasjoner til elevene
- Læreren må ha kompetanse til å lede klassen og undervisningen, samt utvikle og overholde regler

Det tredje punktet i denne metaanalysen var:

- Læreren må ha fagdidaktiske kunnskaper

Det er selvfølgelig nødvendig å kunne sitt fag, men dette i seg selv er ikke nok for å gi en god undervisning. Det er derfor nødvendig med gode relasjoner til elevene og å kunne lede undervisningen på en god måte. Det er først når dette knyttes sammen at god læring kan skje. Gode lærere kan faget, er gode til å lede og har gode relasjoner til elevene i klassen. Dette støttes og av John Hatties metastudie fra 2009 (Hattie, 2009). I Nordahl og Mangers kapittel i *Livet i skolen 2* (2010) står det at Hatties svært omfattende undersøkelse viser at hva læreren gjør i undervisningen har stor betydning for å skape produktive læringsprosesser hos elevene. Han konkluderer med at forbedringspotensialet i skolen ligger i det som skjer idet døren inn til klasserommet lukkes. Han mener at faktorer som størrelse på skolen, økonomi og skolebygninger har lite å si for elevenes læringsutbytte. Det er *læreren* som er den avgjørende forskjellen på om læringsutbyttet er godt eller mindre godt. John Hattie (2009) trekker også frem noen punkter i likhet med de som er nevnt tidligere:

- Relasjoner mellom lærer og elev
- Støtte og forventninger i forhold til elevene
- Lærerens bruk av instruksjoner, mål for undervisningen, atferd og innsats, samt bruk av regler
- Evne til å lede klassen og håndheve reglene som gjelder
- Bruk av strategier som dialog, oppsummering, spørsmål, klargjøring, repetisjon og andre tilbakemeldinger
- Bidra til å utvikle elevenes læringsstrategier
- Skape en støttende og samarbeidende læringskultur i klassen

Oppsummert ut fra Hatties metaanalyse kan vi si at et godt læringsmiljø bidrar til bedre faglig læring hos elevene. For at elevene skal kunne utvikle seg godt både faglig og sosialt kreves det at læringsmiljøet er inkluderende (Nordahl, 2010).

I følge Nordahl og Manger (2010), samt undersøkelser utført av Hattie (2009), Kjærnelse, Lie, Olsen, Røe og Trumo (2007), Nordenbo, Søgaard Larsen, Tifticki, Wendt og Østergaard (2008) og Dansk Clearinghouse er læringsutbyttet knyttet til lærerens klasseledelse gjennom

lærerens relasjoner til elevene, forventninger til elevene, læreren må utvikle regler og håndheve disse. Det ser derfor ut til at klasseledelsen har den største betydningen for elevenes læringsutbytte.

2.2 Klasseledelse

Som nevnt i avsnittet over dreier lærerens ledelse seg om å kunne skape et godt læringsmiljø, gode relasjoner til elevene og å ha klare forventninger til klassen. Det er også viktig med tydelige regler for å skape arbeidsro, og at det finnes konsekvenser for disse slik at det skaper forutsigbarhet for elevene (Nordahl, 2010).

Lærerens oppgave som klasseleder er å legge gode grunnlag for både faglig og sosial læring i skolen. Klasseledelse er i følge Lillejord (2010) delt inn i tre:

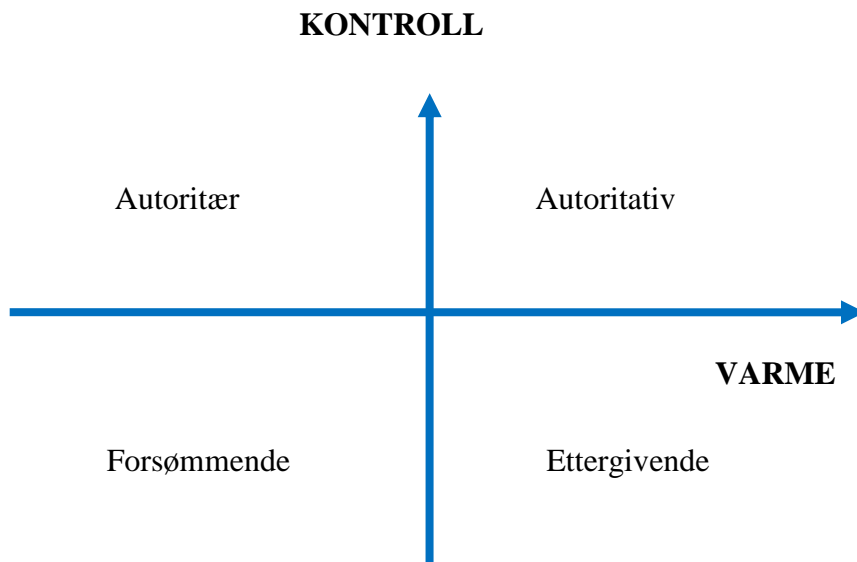
- *Lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø*
- *Lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats*
- *Lærerens evne til å etablere og opprettholde arbeidsro*

Dette vil si at det ikke er nok at læreren har gode kunnskaper om hva god klasseledelse er hvis det ikke er dette læreren faktisk utfører i klasserommet. For at læreren skal kunne gjennomføre de tre punktene må læreren ha konkrete læringsmål, stille krav og ha forventninger til elevenes arbeidsinnsats og atferd, samt til elevenes læring. Læreren må håndheve regler i klassen, gi tilbakemeldinger og oppmuntre elevene til skolearbeidet. Det er også viktig at læreren velger oppgaver og aktiviteter som bidrar til å gjøre det mulig å realisere undervisningens mål (Lillejord, 2010).

Læreren skal lytte til elevenes behov, og kunne ta hensyn til deres forutsetninger. Læreren skal se elevene som aktører, fremme demokrati og ikke være autoritær i en ledersituasjon. God klasseledelse dreier seg om at elevene skal bli sett og hørt (Lillejord, 2010).

2.2.1 Ulike klasseledere

Under Nordahls (2010) kapittel i *Livet i skolen 2* beskriver han ulike typer klasseledere ved hjelp av en modell:



Figur 2.1. Ulike klasseledere

Denne modellen viser forholdet mellom lærerens kontroll og tydeligheten i undervisningen, dette kombineres med relasjoner til elevene og varme (Nordahl, 2010). Med kontroll menes det at læreren har oversikt over det som foregår i en klasse, har tydelige klasseregler og håndhever disse på en rettferdig måte. Læreren skal handle ut i fra det som er best for klassen og ha kontroll over sine egne følelser. Det vil også si at læreren har oversikt over hver enkelt elevs læringsprosess. Med varme menes det at læreren er positiv ovenfor elevene, læreren skal vise positiv interesse for hver enkelt elev, gi positive tilbakemeldinger og lytte til elevenes innspill og ta hensyn til disse (Rørnes, Overland, Roland & Tveitereid, 2006).

Den optimale lederen vil være den *autoritative* klasselederen. Denne klasselederen ser elevene, anerkjenner de både som individer og som gruppe. Læreren leder klassen, underviser, samt viser omsorg og har kontroll over elevgruppen. Den autoritative klasselederen har evne til å justere kontrollen i forhold til ulike situasjoner og ulike elevgrupper. Den autoritative læreren er den trygge voksenpersonen (Nordahl, 2010).

En *ettergivende* klasseleder legger i stor grad til rette for elevenes krav og ønsker. Denne lederen er utydelig og dette skaper en utrygg elevgruppe med lite motivasjon for læring. Her kan elevene fort ta kontrollen. En *forsømmende* lærer har også lite kontroll over klassen, og lar elevene styre (Nordahl, 2010).

En *autoritær* klasseleder har høy grad av kontroll, men viser hverken varme eller interesse for elevene. Denne læreren kan latterliggjøre elevene og skape frykt. Dette vil gjøre elevene redde og de vil lett miste troen på egen mestring. Det er derfor en stor forskjell på om en *fremstår med autoritet* og det å *være autoritær* (Nordahl, 2010).

God klasseledelse *er* derfor sterkt knyttet til god undervisning, positive relasjoner til elevene og å ha god kontroll i klassen. Den gode klasselederen samspiller hele tiden med elevene. Læreren motiverer elevene til og aktivt delta i undervisningen ved å knytte dette til elevenes interesser og aktuelle hendelser. Læreren sørger også for variert undervisning og er fleksibel. Elevene må vite hvem læreren er, og det gjelder ikke bare som en faglærer, men og som person. Elevene må føle seg trygge på læreren og kjenne til han eller hennes reaksjoner på skolefaglige- og sosiale sett. Forutsigbarhet er svært viktig for at elevene skal føle denne tryggheten (Manger & Lillejord, 2009).

I Rørnes, Overland, Roland og Tveitereids (2006) artikkel *Læreren som leder* viser de til modellen for ulike klasseledere. De sier i sin artikkel at den autoritative lederen har den ideelle praksisen som oppdrager. Den autoritative læreren har svært god kontroll og gir varme til elevene. Lærere med denne stilen fremstår som autoriteter hos elevene, uten å være autoritære.

2.3 Forventninger til elevene

Den autoritative læreren har klare og tydelige forventninger til sine elever (Rørnes, m.fl., 2006). For at elevene skal føle trygghet i skolehverdagen må læreren sørge for at elevene vet hvilke forventninger som stilles til dem og deres innsats. Dette vil føre til en forutsigbar læringssituasjon (Nordahl, 2010).

I følge Ogden (2012) kan en lærer ha både høye og lave forventninger til elevene. Undervisningen, måten de kommuniserer med elevene på og oppgavene som blir gitt i undervisningen preges av dette. Flinke elever det blir stilt høye krav til får mer utfordrende

oppgaver og mer ansvar enn elever det er lavere forventninger til. Ofte er ikke lærerne bevisst på denne forskjellsbehandlingen, og er dermed ikke klar over at dette påvirker elevenes læringsutbytte. Good og Brophy (2008) kom med et forslag om at lærerne bør holde fokuset på hele klassen, og gi forventninger om at elevene både individuelt og felles skal jobbe mot felles mål og resultater. Lærerne bør være observante og passe på å justere elevenes forventninger etter hvert som de utvikler seg. Ved å legge mest vekt på det positive og, ikke minst, det realistiske i forventningene kan dette føre til at elevene strekker seg og presterer så bra som de kan. For at dette skal kunne la seg gjøre må læreren formidle forventningene både klart og tydelig til elevene.

2.4 Relasjonen mellom lærer og elev

Den autoritative læreren har positive og nære relasjoner til sine elever, men samtidig en nødvendig distanse til dem (Rørnes, m.fl., 2006).

Elever og lærere i skolen danner relasjoner til hverandre. En lærer kan ikke velge bort de sosiale og faglige relasjonene til elevene som undervises, derfor er det viktig at positive relasjoner etableres og holdes ved like. Relasjonene som dannes vil påvirke elevenes erfaring med skolen, klassemiljøet, samt påvirke emosjoner og atferd i skolen. Interaksjonene mellom individet og omgivelsene er avgjørende for å forstå elevenes læringsutbytte. Dette gjelder både det sosiale og det faglige (Drugli & Nordahl, 2010).

Nest etter hjemmet er det skolen som er den viktigste utevklingsarenaen for barn og unge. De tilbringer mye av sin tid på skolen, og det som skjer her vil i stor grad påvirke utviklingsprosesser på ulike plan. I slike tilfeller blir lærer-elev-relasjonen en ressurs som tilfører utviklingsprosessen til eleven når det gjelder læring og faglig utvikling, i tillegg til det sosiale (Drugli & Nordahl, 2010). Om læreren skal lykkes som en god klasseleder er det viktig at læreren har gode relasjoner til elevene. Når en underviser innebærer dette interaksjon med elevene, og det er når en lærer opplever at elevene deltar aktivt i undervisningen at det ligger til rette for at læring skjer (Lillejord, 2010). Ogden (2012) mener også at om undervisningen og kommunikasjonen i klassen skal fungere avhenger det av gode relasjoner mellom lærer og eleven.

Negative relasjoner mellom læreren og eleven kan derimot bli en risikofaktor i barnets utviklingsprosess. Negative relasjoner kan føre til at barnet mistrives på skolen. Dette kan

igjen føre til økt aggresjon, læringshemmende atferd, lite sosial atferd og skulking osv. (Drugli & Nordahl, 2010).

2.5 Bruk og håndhevelse av regler

Den autoritative klasselederen har gode regler som håndheves på en måte som aksepteres blant elevene og er rettferdig (Rørnes m.fl., 2006).

Regler i skolen har en oppdragende og pedagogisk hensikt der målet er å skape et godt klassemiljø og tydeliggjøre lærerens og skolens forventninger til elevene. I Nordahls kapittel i *Livet i skolen 2* legges reglens tre viktige formål frem:

1. Reglene skal skape trygghet og forutsigbarhet for elevene.
2. Elevene og foresatte skal vite hva som forventes av atferd fra elevene på skolen
3. Reglene skal være et viktig element i skolens arbeid med læring og sosiale ferdigheter, samt bygging av gode relasjoner på skolen.

Positivt formulerte regler fører til at elevene kjenner ansvarsfølelse, empati og samarbeidsevne. Reglene bidrar også til at elevene tar mer ansvar for egen atferd. Regler krever evaluering slik at en ser om de fungerer som planlagt, eller om det kreves justering (Nordahl, 2010).

Når regler blir innført kreves det også en håndhevelse av disse. Elevene må kjenne til konsekvensen ved brudd på regler for å føle trygghet og forutsigbarhet i skolen. Elever som følger reglene får positiv oppmerksomhet i form av for eksempel ros, mens elever som bryter reglene vil motta en konsekvens av regelbruddet. Dersom konsekvenser for regelbrudd ikke forekommer mister elevene respekten for reglene. Elevene må kjenne til konsekvensene på forhånd, dette skal være forutsigbart og ikke variere fra lærer til lærer, eller fra dag til dag. Elevene må forstå sammenhengen mellom regelbrudd og konsekvens, og det bør ligge så tett opptil regelbruddet som mulig (Nordahl, 2010).

Ogden (2012) mener regler i klassen fremmer et godt miljø og forebygger uro. Det bør helst ikke være mer enn fem klasseregler fordi de skal være enkle å forstå og være lette å forholde seg til. Samtidig bør reglene være positivt vinklet, som for eksempel: «Rekk opp hånden hvis du vil si noe», i istedenfor: «Ikke snakk uten å rekke opp hånden».

Som vi nå har sett vil den ideelle klasselederen ha en autoritativ lederstil. Denne læreren fører god klasseledelse, gir klare og positive forventninger til elevene, har gode relasjoner til elevene og har tydelige klasseregler med rettferdig håndhevelse av disse. Det skal være en viss balanse mellom kontroll og varme ovenfor elevene, og læreren skal se hver enkelt elev ut fra sine forutsetninger, samtidig som klassen jobber sammen om felles mål.

3. NAMIBIA

Namibia ligger i det sør-vestlige Afrika og grenser til Angola, Zambia, Botswana og Sør-Afrika. Landet ligger ved Atlanterhavet og det meste av landet består av ørken. Landet lå under Sør-Afrikansk styre til det fikk sin selvstendighet i 1990 (Store norske leksikon, 2005-2007).

3.1 Utdanningssystemet i Namibia

Namibia arvet et utdanningssystem basert på apartheid, derfor måtte de endre hele skolesystemet. Lærerplanene har blitt skrevet om og undervisningsspråket har blitt endret fra Afrikaans til Engelsk. Det har fokusert på elev-sentrert undervisningsform. Det er en økende bekymring over kvaliteten på utdanningen, ifølge flere kilder (SACMEQ, 2004).

Det namibiske skolesystemet har 12 trinn delt inn i fire faser: *Lower Primary* (1.-4.trinn), *Upper primary* (5.-7.trinn), *Junior Secondary* (8.-10.trinn) og *Senior Secondary* (11.-12.trinn). I Namibia fantes det i 2002 1584 skoler, dette er en økning på 149 skoler på 6 år, det utgjør en prosentvekst på 1,4 (MBESC, 2002).

Å drive undervisning av god kvalitet har høyeste prioritet i den namibiske skolen. Det er en imponerende vekst i antall skoler og utdannede lærere, og ikke minst antall elever som går på skolen. Allikevel er det fortsatt mange problemer og en lang vei å gå for å nå målet om undervisning av god kvalitet til alle barn i Namibia. Det er fremdeles barn som aldri melder seg inn i skolen, det er problemer med drop-out og kvaliteten på undervisningen er ikke alltid like god (Emis, 2003).

I følge namibisk grunnlov bør alle være i skolen til de har fullført 7.trinn, eller fyller 16 år. Men allikevel er ikke dette målet nådd fordi drop-out er et problem på alle klassetrinn. Om lag 4% dropper ut av skolen før de når 5.trinn. det største tallet ved drop-out er faktisk i 1.trinn (Emis, 2003).

Departementet for utdanning i Namibia har uttrykket bekymring i forhold til det lave prestasjonsnivået på namibiske skolebarn. Mange barn i den namibiske skolen strever med å lære å lese og skrive og strever med å lære matematikk (Ross, 2006). En undersøkelse gjort av SACMEQ i 2004 viser at bare 16.9% av elevene i den namibiske skolen nådde det laveste

målet innen lesing av litteratur, og bare skremmende 6.7% nådde det ønskelige nivået innen lesing. Med det laveste nivået menes det at eleven så vidt vil overleve neste år på skolen, mens de med oppnådd ønskelige mål vil definitivt lykkes. Resultatene har blitt forverret med årene. I samme undersøkelse fra 2004 viste det seg at barn av fattige foreldre scoret dårligere enn barn av mer velstående foreldre. I Mbenzi's undersøkelse fra 1997 vises det at barn fra fattige familier med analfabete foreldre som var dårlige i engelsk har større problemer med å lære å lese og skrive enn barn fra ressurssterke familier. Beliggenheten på skolen menes også å være en annen faktor knyttet til dårlige resultater. Elever som går på skoler som ligger på landet skårer betydelig lavere enn elever fra byskolene. Dette er interessante tall, og en kan spørre seg hvorfor denne forskjellen er så stor (SACMEQ, 2004).

Den offisielle politikken i Namibia er at elevene skal lære morsmål fra 1.-4.trinn og engelsk blir lært som andrespråk. Namibia har åtte nasjonale språk som blir undervist i fra 1.-4.trinn. fra 5.trinn og oppover forgår all undervisning på engelsk (Mbenzi, 1997). I følge Mbenzi (1997) er det mange elever som ikke får opplæring på sitt morsmål, det kan det være mange grunner til, for eksempel at foreldrene ønsker at barna deres skal kunne bare engelsk, på grunn av migrasjon vil det være mange morsmål i en klasse og at læreren ikke kan det gjeldene morsmålet. Dette kan derfor by på mange utfordringer og bidra til de dårlige tallene på lesekompetansen.

Etter endringen på skolesystemet i Namibia etter apartheid er det fokus på elev-sentrert undervisningsform og god kvalitet på undervisningen. Det er fremdeles en lang vei å gå for å få til dette, skolene preges av at barn ikke melder seg inn på skolen, drop-out, og at undervisningen dessverre ikke er så god som en skulle ønske. En god undervisning i den namibiske skolen dreier seg ikke bare om at elevene blir faglig sterke, men også at de utvikler seg til demokratisk tenkende individer og at undervisningen er relevant. Det er mange faktorer som ser ut til å spille inn på utfordringene ved å gi elevene god undervisning, deriblant finner vi morsmålsproblematikken og skolenes beliggenhet. Det ser med dette ut til at det fremdeles er en vei å gå før det namibiske skolesystemet er der de ønsker å være.

4. METODE

I denne oppgaven har jeg benyttet kvalitativ metode. Det er en mer fleksibel metode som tillater større grad av spontanitet og tilpasning i forskningen. Dette er en metode som har åpne spørsmål hvor det er mulig å besvare med egne ord. Det er en metode som legger til rette for en mindre formell setting mellom forsker og deltaker. Det er her mulighet for å svare mer utfyllende og detaljert enn om en hadde valgt en kvantitativ metode. Det vil la seg gjøre og tilpasse spørsmål underveis og legge opp samtalen etter svarene man får i løpet av for eksempel et intervju. Det kreves at forskeren er i stand til å stille spørsmål, tolke svaret som blir gitt og respondere på dette og utvikle neste spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Jeg har tatt for meg én skoleklasse og én lærer. Jeg foretok i hovedsak fire formelle observasjoner, men hadde også muligheten til å sitte i klasserommet og observere mer «uformelt» flere ganger. Intervjuene ble gjort skjult, fordi jeg mener at det skapte en mer naturlig setting og dermed mer ærlige svar. Jeg intervjuet ved flere anledninger. Da jeg foretok observasjoner satt jeg bakerst i klasserommet og hadde med notatblokk med punkter fra vedlagt skjema som jeg kunne fylle inn stikkord i. Andre ganger bare observerte jeg, og noterte ned observasjonene i pausen eller da jeg kom hjem. Jeg observerte hele dager som inkluderte fagene: matematikk, engelsk, naturfag og religion.

Ved de uformelle intervjuene stilte jeg læreren spørsmål etter endt undervisning i samsvar med det hun hadde gjort i en time. For eksempel hvis hun hadde nevnt mange ganger at elevene skulle være stille så spurte jeg om klasseregler. Jeg var på besøk hjemme hos henne en kveld og da hadde vi en god samtale om det å være lærer ved denne skolen og generelt om klasseledelse. Jeg stilte spørsmål om hva hun hadde lært på universitetet om dette emnet, og hvordan hun synes det fungerer i praksis nå som hun har en egen klasse på 80 elever.

Både observasjonene og intervjuene har utgangspunkt i klasseledelse, forventninger læreren har til elevene, relasjoner lærer-elev, bruk og håndhevelse av regler.

Elevintervjuene gjennomførte jeg mens læreren hadde undervisning. Jeg tok én og én elev ut av klasserommet og satt ute og stilte de spørsmål angående klassereglene deres og håndhevelse av disse. Jeg spurte hvilke regler de kjenner til, hva som er konsekvensen av brudd på disse og hvilken regel de synes er viktigs og hvorfor.

Det som har vært interessant å se gjennom observasjonene og intervjuene er at læreren endrer mening og holdninger om hun er på skolen og svarer på spørsmål, eller er hjemme hos seg selv. Jeg følte at jeg fikk mer ærlige svar da jeg var på hjemmebesøk enn når jeg hadde en samtale med henne i klasserommet.

4.1 Validitet i forhold til datainnsamlingen

Det er sentralt å se på validitet eller troverdighet i kvalitative undersøkelser når en skal finne ut hvor godt, eller relevant dataen er for å fremstille fenomenet man ser på. Det er ikke dermed sagt at validitet er noe som kan defineres som absolutt, men det er et kvalitetskrav som bør være tilnærmet oppfylt, slik at det er samsvar mellom det generelle tilfellet og datainnsamlingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved observasjonene og intervjuene jeg foretok ved praksisskolen fikk jeg svar på det jeg var på utkikk etter i forhold til min teori om klasseledelse og læringsutbytte. Jeg følte at det var troverdige observasjoner og intervjuer som ga meg svar på min problemstilling.

4.2 Metode for innhenting av informasjon

INTERVJU: jeg gjennomførte intervjuer i forhold til punktene:

- Bruk og håndhevelse av regler for å finne ut om læreren har noen regler og om det er noen faste konsekvenser ved brudd på disse. Og å spørre elevene om det samme for å se om de er innforstått med samme regler og konsekvenser som læreren.
- Lærerens syn på klasseledelse og lærerens forventninger til elevene. Her ville jeg få svar på lærernes syn på egen klasseledelse for å kunne sammenlikne dette opp mot det jeg har observert og tenker selv om ledelsen. Jeg intervjuet også for å finne ut av hvilke forventninger læreren hadde til elevene da dette ikke er så lett å observere.

OBSERVASJONER: jeg gjennomførte observasjoner i forhold til disse punktene:

- Klasseledelse, jeg så på hvilken klasseleder-type læreren hadde i dette klasserommet.
- Relasjoner elev-lærer

5. MIN PRAKSISSKOLE

Praksisskolen denne bacheloren dreier seg om er en barneskole som ble bygget i 1966. Skolen har to klasser per trinn, 1.-7.trinn. Det er 450 elever på skolen og 14 utdannede lærere. Området rundt skolen er preget av fattigdom og menneskene bor i blikkskur, de sitter utenfor husene sine hele dagen, og drikker ofte alkohol. Elevene ved denne skolen bor enten i dette området, eller i et annet tilsvarende område et godt stykke unna skolen. Mange av elevene bruker en til tre timer på å gå til og fra skolen hver dag.

På denne skolen er klassene nokså overfylte og har ca. 40 elever per klasse hvor da kun én lærer har ansvaret for disse elevene. Klasserommene er av betong og det er lite som henger på veggene. Det er en tavle i hvert klasserom. Det er ikke tilgang til overhead e.l., og kopiering av ark eller oppgaver benyttes sjeldent. Pultene henger knapt nok sammen og er overhodet ikke tilpasset elevene. Det er ikke alle som har en pult og en stol, da sitter de på en benk i klasserommet, eller deler stol med en annen elev. Det var lite materielt utstyr å benytte seg av, de eneste konkrete jeg så i bruk under min praksis var et par tomflasker i matematikktimen. Elevene har kladdebøker og får låne pensumbøker sammen to og to i de fagene bøkene eksisterer. Elevene har ingen mulighet for å ta med bøkene hjem, så derfor blir det gitt minimalt med hjemmelekser. Elevene må selv ha med skrivesaker til skolen og passe godt på dette slik at ingen klassekamerater blir fristet til å ta det.

Skoleplassen i seg selv har seks bygg hvor fire av dem inneholder klasserom og kontorer, det ene er toaletter og det siste ikke er i bruk. Skolen har og en stor slette utenfor som blir brukt til gymtimen enten for å løpe, spille fotball eller basketball. Skolen har et par fotballer som de kan bruke, disse blir kun brukt i gymtimer under tilsyn fra lærer slik at dem ikke skal bli borte.

Jeg var i 4. trinn på denne skolen, her var det 80 elever i en klasse fordi læreren til klasse 4B var sykemeldt, slik at læreren i 4A fikk ansvaret for begge klassene. Det ble da åpnet en vegg mellom de to klassene, noe som skapte et langt, smalt klasserom. Dette er ikke heldig da kun én lærer skal undervise hele denne klassen, de bakerste elevene kan knapt nok høre hva læreren sier. Elevene var mellom åtte og 14 år gamle.

6. MINE DATA

Gjennom observasjonsdagene og intervjuene var det mulig å se nærmere på de fire punktene innen klasseledelse som nevnt tidligere i oppgaven, og dette former det som blir presentert i dette kapitlet. Intervjuene og observasjonene foregikk på 4.trinn med 80 elever, ved min praksisskole. Læreren jeg referer til var lærer på dette trinnet, hun var 23 år og nyutdannet.

6.1 Klasseledelse og forventninger til elevene:

Det å utføre god klasseledelse i et langt, smalt klasserom med 80 elever sier seg selv å være en stor utfordring for en lærer. Derfor kunne jeg godt tenke meg at jeg ville komme til å gjøre noen interessante observasjoner i dette klasserommet.

Ut i fra observasjonene kunne jeg merke meg at læreren hadde høy og tydelig stemme og klarte å få ro i den store klassen. Måten hun fikk elevene til å høre etter på var å bruke høy, nærmeste skrikende stemme, og å true med pisk. De elevene som ikke beholdt arbeidsroen fikk smekk over fingrene. Elevene måtte oppgi navnet til sidemannen dersom denne laget støy. Hvis læreren måtte ut et ærend midt i en skoletime ga hun pisk og ansvaret til en elev i klassen.

Jeg hadde planlagt et intervju med læreren for å finne ut om hennes synspunkter på klasseledelse. Dette ble gjennomført som en uformell samtale, som nevnt tidligere ønsket jeg å gjennomføre på denne måten for at informasjonen skulle bli mest mulig troverdig. Samtalen foregikk hjemme hos læreren da jeg var der på besøk. Ut fra denne samtalen kunne hun fortelle meg at hun ikke er den klasselederen hun ønsker å være fordi det er umulig med så mange elever i en klasse. Hun fortalte at da hun gikk på universitetet for å bli lærer, hadde de praksis med 15-20 elever og hun så for seg at det var slik det ville bli da hun begynte å jobbe. Derfor var det et sjokk å få en klasse på 80 elever. Hun følte at det ikke var rom for å ta vare på hver enkelt elev, og at det er altfor lite tid til konfliktløsning og oppfølging av klasseregler. Samtidig føler hun at hun hele tiden må skrike for at alle skal høre henne i klasserommet da de er så mange. Hun fortalte også at det er mye mer administrativt arbeid å være lærer enn det hun kunne forestille seg. Etter denne samtalen fikk jeg bedre forståelse for lederrollen hun inntar i klasserommet.

Det denne læreren lærte på skolen om den ideelle klasselederen samsvarer ikke med det hun mener er praktisk mulig å gjennomføre i klasserommet her. På universitetet lærer de at en lærer skal kunne planlegge undervisning, følge tidsrammer, skape et godt læringsmiljø, samt velge ut klassekapteiner som skal hjelpe henne med å dele ut bøker og å holde ro og orden i klassene.

Læreren fortalte at etter kort tid i denne klassen følte hun seg utbrent og ønsket å bytte yrke. Hun følte at etter det ble bestemt at skolen skulle bli gratis for alle kommer alle barn frem og vil inn på skolen, dette gjør at klassene blir enda større, og at de store klassene derfor blir enda større. Aldersforskjellene i klassene skaper også store utfordringer fordi det er så ulike nivåer, og det er vanskelig å planlegge et tilpasset opplegg for 80 elever med et aldersspenn på åtte til 14 år. Aldersforskjellene blir antagelig bare et voksende problem nå som det er innført gratis skolegang. Barn som til nå ikke har hatt råd til å gå på skole også ha et ønske om å starte, uavhengig av alder. Da blir elevene plassert inn i klassene og for de elevene som ikke kan det grunnleggende som å lese og skrive vil måtte starte i 1.klasse på skolen om de er fem/seks år eller 15 år.

En annen utfordring i denne klassen, som læreren ser på som et stort problem, er at elevene ikke kommer tidsnok til skolen. Læreren kan ikke begynne undervisningen før alle elevene er på plass. Dette skaper uro i klasen og det gjør at verdifull læringstid blir byttet ut med gammel undervisning for at elevene som kommer sent ikke går glipp av noe nytt. Elevene kommer sent til skolen fordi skoleveien er lang for mange av dem.

Læreren er opptatt av at elevene til en hver tid skal ha noe å drive med, og at de skal ha noe å strekke seg etter. Dette har jeg heller ikke sett så mye av i observasjonene. Jeg har sett at mange elever, spesielt de sterkere elevene sitter mye og venter fordi de blir fort ferdige og ikke får noen nye oppgaver. Derfor samsvarer ikke dette med at elevene til en hver tid skal ha noe å drive med eller at de skal ha noe å strekke seg etter.

Ut i fra observasjoner kunne jeg se at det ikke var mange forventninger som ble satt til elevene annet enn arbeidsroen. Hun ga ikke uttrykk for hva hun ønsket at elevene skulle ha lært etter endt undervisningsøkt. Det ble gitt samme undervisning, oppgaver og aktiviteter til alle elevene i klassen tross den sprikende aldersforskjellen fra åtte/ni år til 14 år. Etter samtale med læreren i klasserommet om forventninger hun har til elevene kunne hun fortelle at hun syntes det var vanskelig å sette forventninger. Egentlig forventer hun at elevene kan det

grunnleggende om hvert tema da timen begynner, men hun følte at hun må begynne på nytt hver time fordi elevene har glemt det de har hatt om tidligere. Men hun forventer at elevene skal stille spørsmål til emnet og være aktive i timen slik at det blir elevsentrert undervisning.

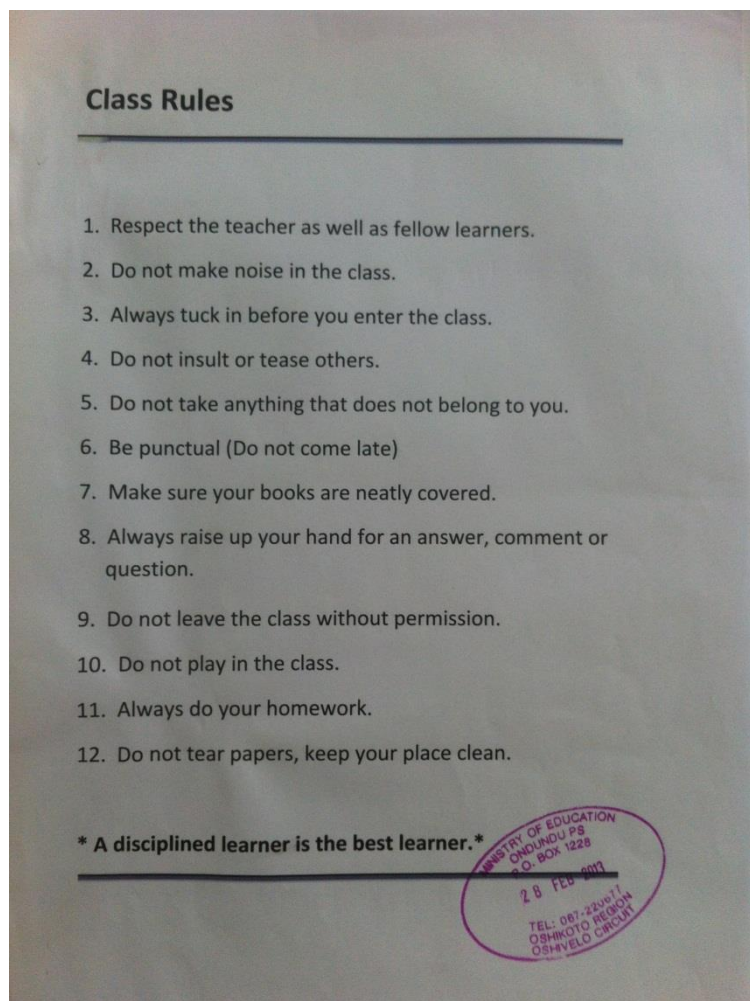
6.2 Relasjonen mellom lærer og elev

Ut i fra mine observasjoner kunne jeg se at læreren var en forutsigbar voksenperson i klasserommet. Elevene visste hva hun forventet i forhold til roen i klassen og hun ga tydelige beskjeder. Utenom dette var det ikke mange relasjoner til elevene. Det var ingen personlig kontakt og ingen særlig bruk av navn på elevene. Det var lite dialog mellom læreren og elevene. Det var mye monolog fra lærerens side ved at hun ga elevene beskjeder. Det eneste en kunne høre av elevenes stemme i løpet av en undervisnings økt var hvis de ble stilt spørsmål i forhold til faget, noe som forekom sjeldent, eller om de måtte fram foran klassen å lese høyt. Under hjemme-intervjuet fortalte læreren at det ikke lar seg gjøre å ha gode relasjoner til så mange elever, eller det og i det hele tatt skape relasjoner. Elevene er altfor mange og tiden i skolehverdagen for knapp.

Jeg gjentok spørsmålet om relasjoner ved en senere anledning i klasserommet og da hadde læreren, interessant nok, et annet svar å komme med: da fortalte hun at hun selv synes at hun har veldig gode relasjoner til elevene og at hun får til dette ved og ikke være for alvorlig med elevene, men spøke med dem, bruke humor og å være med dem å leke. Jeg har ikke helt denne oppfatningen etter mine observasjoner. Jeg har kun sett at hun har deltatt i gymtimene og er med elevene der, men ikke noe lek på andre områder. Jeg har heller ikke observert disse veldig gode relasjonene hun snakket om. I tillegg fortalte hun noe annet i hjemme-intervjuet. Dette gjør at jeg setter litt spørsmålstegn ved troverdigheten av denne samtalen.

6.3 Bruk og håndhevelse av regler

Det var ingen klasseregler å se i klasserommet. Etter kontakt med læreren kunne hun fortelle at de hadde klasseregler som var bestemt i samarbeid med elevene. Hun fortalte at hun kunne «forberede» klassereglene til meg. Noen dager etter kommer hun med et ark med 12 klasseregler på, noe jeg kan anta at hun har skrevet selv hjemme uten at elevene er klar over disse reglene:



Bilde 6.3

Etter å ha kikket på disse reglene kan det sies at de ikke fungerer slik en skulle ønske. Det kan ha noe med at elevene ikke er klar over disse reglene og heller ikke har de hengende oppe i klasserommet til å minne de på dem. Det er i tillegg altfor mange regler til at elevene skal kunne klare å huske på disse til en hver tid. Reglene er vinklet negativt, og starter som oftest med «Do not.....»

Jeg spurte læreren om hvilke typer håndhevelse det var av disse reglene, og det var i følge læreren:

- Sope klasserommet
- Rydde i skolegården
- Vaske på skolen
- Tømme søppel
- Brev hjem i noen tilfeller
- Betale for ting elevene eventuelt ødelegger

Lærerens opptreden rundt reglene, og mine inntrykk av dem pirret nysgjerrigheten min og jeg ønsket derfor å intervju et utvalg elever for å finne ut om de er klar over reglene.

Etter intervju med sju elever fant jeg ut at elevene kjenner til fire av disse tolv reglene. De er klar over at:

- De skal respektere læreren og medelevene
- Ikke lage bråk i klassen
- Ikke fornærme eller erte medelever
- Ikke stjele

De nevnte også noen regler som ikke står skrevet blant de tolv reglene jeg fikk av læreren:

- Ikke banne i klassen
- Ikke sloss i klassen
- Ikke spis i klasserommet
- Ikke skrik i klassen
- Spørre om tillatelse før en forlater klasserommet

Det som er interessant er at alle de syv elevene jeg intervjuet sa disse reglene, da er det merkelig at de ikke står skrevet ned blant de tolv. Det kan være at noen av dem kan gå under de reglene som står skrevet, som for eksempel: ikke sloss, ikke skrik, ikke banne kan gå under punktet: «Do not insult or tease others».

Jeg spurte elevene om de kjenner til håndhevelsene av reglene. Her kom de med ganske annerledes svar enn det læreren gav meg i intervjuet:

- Sitte på kne foran klassen, og holde en stol over hodet

- Sitte på kne med hodet bøyd foran klassen
- Bli slått
- Ringe foreldrene
- Betale for ting som eventuelt har blitt stjålet eller ødelagt
- Sitte igjen etter skolen til kl.17
- Ikke ha pause
- Vaske på skolen
- Rydde uteområdet
- Sope klasserommet

Noen av disse punktene nevnte læreren også, men hun har utelatt håndhevelsene som omhandler fysisk avstraffelse. Her kan jeg se at elevene mest sannsynlig er ærlige, siden syv av de syv jeg spurte nevnte «å bli slått» som en håndhevelse. Og at læreren ville stille seg selv i et godt lys ovenfor meg ved og ikke nevne dette. De er jo klar over at det ikke er lov å slå elever i den Namibiske skolen.

Jeg spurte elevene om hvilken regel som de selv syntes var viktig for dem, og hvorfor for å finne ut av hva elevene ser på som verdifulle regler i skolehverdagen. Det var tre av de samme svarene som gikk igjen blant de syv:

- Ikke stjele, fordi det ikke er lov, og det er ikke gøy å miste noe. Samtidig kan en få skjenn da man kommer hjem uten tingene en hadde med seg til skolen. Noen svarte også at en kunne bli slått hvis en stjal fra noen andre.
- Ha respekt for læreren og medelever, fordi en må høre etter for å kunne lære fagene på skolen, og en skal være snill mot andre.
- Ikke sloss i klassen, fordi en ikke ønsker å få straffen en kan få om en slår en medelev. Og fordi en skal respektere de en går i klasse med.

Jeg tror disse reglene går igjen fordi elevene ikke ønsker å være vonde med medelevene sine, og at de ønsker å ha respekt for læreren fordi de vil lære noe på skolen, samtidig som jeg tror de også vil unngå straffen de vil få om de ikke oppfører seg etter lærerens forventninger.

Jeg hadde teoridelen i bakhånd da jeg utførte observasjonene og intervjuene, det var derfor interessant å se hvor mye av dette jeg kunne finne av dette i klasserommet ved min praksisskole i Namibia. Da det gjelder klasseledelse så ser det ut til at læreren har en annen

mening om hva god klasseledelse er enn det hun utøver i klasserommet. Det er en stor utfordring da klassen er så stor. Det var også interessant å se at læreren helt tydelig trer inn i en rolle da hun er på skolen siden noen av svarene var annerledes da vi hadde en samtale hjemme hos henne, enn da vi snakket sammen på skolen.

7. DISKUSJON OG KONKLUSJON

I dette kapitlet sees dataene som er funnet i forhold til teorien som ligger til grunn.

7.1 Har læreren en stil som fremmer læring?

Ut i fra teorien jeg hadde som utgangspunkt for oppgaven ser jeg etter undersøkelsene mine at læreren ikke har en stil som fremmer læring hos elevene. Teorien sier at klasseledelse, blant annet, innebærer forventninger til elevene, relasjoner mellom læreren og elevene, samt bruk og håndhevelse av regler. I følge Hattie (2009) er det læreren som er den avgjørende forskjellen på om læringsutbyttet er godt eller mindre godt. Det må være gode relasjoner mellom lærer og elev, det skal være støtte og forventninger til elevene, bruk av regler og håndhevelse av disse. Læreren skal benytte dialog, og skape en støttende og samarbeidende læringskultur i klassen. Etter observasjoner og intervjuer kunne jeg se at læreren ikke gjennomførte dette. Det var ingen gode relasjoner, ingen klare forventninger til elevene og reglene var ikke helt kjent for elevene, og håndhevelsen av disse var ikke konkrete. Det å benytte dialog og å skape samarbeidende kultur i klassen, var ikke til stede. Læreren brukte monolog og elevene jobbet kun individuelt. Det var ikke rom for elevenes innspill.

Ut i fra Nordahls (2010) modell er den ideelle klasselederen den autoritative. I dette klasserommet heller læreren mot den autoritære lederen, som viser høy grad av kontroll, men viser hverken varme eller interesse for elevene. Læreren kunne latterliggjøre elevene og skape frykt (Nordahl, 2010). Det som gjør at læreren går bort fra den autoritative er nettopp dette, og at hun ikke ser elevene eller anerkjenner dem både som individer eller som gruppe.

I følge Rørnes, Overland, Roland og Tveitereid (2006) har den autoritative læreren klare og tydelige forventninger til elevene sine. Dette er med på å skape trygghet hos elevene (Nordahl, 2010). Læreren som ble observert sa selv at hun ikke satte noen tydelige forventninger til elevene fordi hun syntes dette var vanskelig, og forventningene hun selv tenker at hun har, vet hun at er urealistiske i forhold til elevene og deres ståsted. Jeg observerte heller ingen tydelige forventninger til elevene.

Relasjoner mellom lærere og elever dannes i skolen og det er derfor viktig at disse blir positive. Relasjonene vil påvirke elevenes erfaring med skolen, klassemiljøet, samt påvirke emosjoner og atferd i skolen (Drugli & Nordahl, 2010). Relasjonen med mellom læreren og

klassen jeg observerte så ikke ut til å være spesielt gode. Navnene til elevene ble sjeldent brukt og det var mye monolog fra læreren. Læreren mente selv at hun hadde gode relasjoner til elevene sine. Dette samsvarer ikke i forhold til observasjonene og hun i hjemme-intervjuet sa at det var vanskelig å skape relasjoner til så mange elever.

Rørnes, Overland, Roland og Tveitereid (2006) skriver i sin artikkel at en god lærer har gode regler som håndheves på en måte som aksepteres blant elevene og er rettferdig. Det utføres ikke i denne klassen. Reglene er vage og ikke synlige i klasserommet. Håndhevelsen av disse er hverken rettferdige eller aksepterte blant elevene. Reglene som læreren hadde for seg selv var negativt formulerte og var mange. Det ideelle ville vært få regler som er positivt vinklet (Ogden, 2012).

7.2 Hvorfor har læreren den lederrollen hun har?

Etter observasjoner og intervju sett opp mot det en i pedagogikken vil kalle den ideelle læreren, kommer det frem en viss forståelse for at dette ikke alltid vil la seg gjennomføre i praksis. For en nyutdannet lærer å komme inn i en klasse på 80 elever med et alderssprik på seks år blant elevene, vil by på utfordringer. Dette er utfordringer vi antagelig aldri vil møte i det norske skolesystemet. Det er derfor vanskelig å sette seg inn i en slik situasjon og skape en slags forståelse for hvordan før dette er man har sett det på nært hold og snakket med de som har erfaring på dette området.

Med utgangspunkt i at den autoritative klasselederen er det en ønsker å være, og den norske pedagogikk-kunnskapen i bagasjen kommer en ganske dårlig stilt inn i dette klasserommet. Etter uker med observasjoner, intervjuer og samtaler utviklet det seg en slags forståelse for den autoritære lærerstilen som gjennomføres her. Den autoritative lederen vil mest sannsynlig ikke bli en tydelig leder i et klasserom med 80 elever. Det lar seg ikke gjennomføre og skape gode relasjoner til alle disse individene. En ville ikke klart å snakke med en stemme som ikke virker autoritær i et langt, smalt klasserom med 80 elever, de bakerste ville ikke ha hørt hva som ble sagt.

Lillejords (2010) inndeling av klasseledelse, vil derfor by på utfordringer i dette klasserommet:

- *Lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø*

- *Lærers evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats*
- *Lærers evne til å etablere og opprettholde arbeidsro*

I tillegg til utfordringen med å skape relasjoner til så mange elever, kommer utfordringen med å sette forventninger til elever med så store aldersforskjeller. Det er ikke rom for å sette individuelle forventninger da disse ikke vil bli fulgt opp på grunn av tiden denne ene læreren har til alle de 80 elevene.

Da det gjelder klasseregler og håndhevelse av disse ville det vært mulig å lage regler sammen med elevene. Disse kunne vært færre og mer positivt vinklet. Elevene kunne selv hatt innflytelse på håndhevelsen av disse, og det er ikke nødvendig med fysisk avstraffelse. Her kunne læreren valgt en annen retning enn den hun gjør i dag.

Som sagt vil det ikke la seg gjøre å være en autoritativ lederstil i dette klasserommet, men den kunne vært mindre autoritær enn den er i dag. Ved å begynne med små justeringer som å endre på klassereglene ville klassen kanskje være mindre redd for læreren og følt at de ble hørt ved å kunne være med å bestemme reglene. Hvis det namibiske skolesystemet skal høste fram selvstendige, demokratiske individer, må de få være deltakende i skolehverdagen.

Det som kommer frem etter å ha sammenliknet teorien med det som ble observert og intervjuet om i praksisen, er at det er mye som strider mot det som læres i pedagogikken å være det ideelle som en klasseleder. Læreren har ikke klare og tydelige forventninger til elevene, ingen gode relasjoner til elevene, ingen gode, klare regler eller rettferdig håndhevelse av disse. Det ser ut til at denne læreren er en mer autoritær klasseleder enn en autoritativ, som da ville være det optimale. Kan dette ha noe med antallet elever å gjøre? Klasserommet? Lærers kunnskaper?

Læreren har mest sannsynlig den lederrollen hun har fordi det er det hun føler fungerer etter disse omstendighetene. Hun sa i intervjuene at hun har et annet syn på det å være klasseleder enn det som faktisk lar seg gjennomføre i dette klasserommet. Klassen er *for* stor og klasserommet er langt, smalt, og egner seg definitivt ikke for en så stor klasse (men hvilket klasserom gjør det?). Læreren har gode kunnskaper om hva en god klasseleder er, men hun føler selv at dette er urealistisk i hennes tilfelle.

7.3 I hvilken grad har læreren en stil som skaper et læringsmiljø som fremmer læring?

Etter å ha sett på relevant teori, utført både observasjoner og intervjuer i et namibisk klasserom ser det ut til at læreren ikke har en lærerstil som fremmer læring i noen særlig grad. Det er ingen gode relasjoner til elevene, ingen klare forventninger, ikke gode nok klasseregler og ingen rettferdig håndhevelse av disse. Læreren har en altfor autoritær lederstil i forhold til det som i teorien presenteres som en god lederstil for å fremme læring; den autoritative lederen. Det vil mest sannsynlig ikke la seg gjennomføre å nå alle mål innen autoritativt lederskap i dette klasserommet. Elevene er for mange til å kunne skape gode relasjoner til alle, aldersspennet er for stort, bakgrunnen for variert til å kunne sette forventninger til en samlet klasse. Klasserommet er ikke laget for å kunne ha en rolig, behagelig stemme da en skal snakke til alle sammen. Men læreren kunne ha endret på klassereglene og latt elevene være med å utarbeide disse, samt finne andre håndhevelser enn fysisk avstraffelse.

8. Litteraturliste

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Drugli, M., B. & Nordahl, T. (2010) «Læreren og eleven», i Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. *Livet i skolen 2 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. (kapittel 5).

Emis (2003). Upublisert PDF-fil av Gerd Wikan (s.a) i Fronter, Høgskolen i Hedmark, Hamar, Norge.

Good, T.L. & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. (10.utg.). New York: Harper & Row.

Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Kjærneslie, M. M, Lie, S., Olsen, R. V., Røe, A. & Trumo, A. (2007): *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mbenzi (1997). Upublisert PDF-fil av Gerd Wikan (s.a) i Fronter, Høgskolen i Hedmark, Hamar, Norge.

MBESC (2002). Upublisert PDF-fil av Gerd Wikan (s.a) i Fronter, Høgskolen i Hedmark, Hamar, Norge.

Manger, T. (2010). «Jevnaldrendes betydning», i Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. *Livet i skolen 2 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. (Kapittel 4).

Manger, T. & Lillejord, S. (2009). «Livet i skolen», i Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS. (Kapittel 1).

Nordahl, T. (2010). «Lærerens ledelse», i Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. *Livet i skolen 2 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. (Kapittel 7).

Nordahl, T. & Manger, T. (2010). «Samhandling, kommunikasjon og engasjement», i Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. *Livet i skolen 2 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. (Kapittel 3).

Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse – praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ross (2006). Upublisert PDF-fil av Gerd Wikan (s.a) i Fronter, Høgskolen i Hedmark, Hamar, Norge.

Rørnes, K., Overland, T., Roland, E. & Tveitereid, K. (2006). *Læreren som leder*. Lokalisert på:

http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.udir.no%2FUpload%2FRapporter%2Fforebyggende_innsatser%2F5%2FForebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf&ei=B6iUUZeXDYHV4gTm34GIDw&usg=AFQjCNFXtt6AG2lVRIZpgDQIG1iR1OP7YQ&bvm=bv.46471029,d.bGE

SACMEQ (2004). Upublisert PDF-fil av Gerd Wikan (s.a) i Fronter, Høgskolen i Hedmark, Hamar, Norge.

Store norske leksikon (2005-2007). *Namibia*. Lokalisert på: <http://snl.no/Namibia>

9. VEDLEGG

9.1 Vedlegg nr. 1

Kort beskrivelse av læringsarenaen:						
Skole:	Klasse/gruppe:				Fag:	
Beskriv læringsarenaen: plassering av elever, undervisningsutstyr, orden.						
Antall aktører	Elever:				Jenter:	Gutter:
	Minoritetsspråklige:				Lærere:	Assistenten:
Undervisningsøktens oppstart:					Kommentar:	
Lærer er presis	Minutter for sen:					
Elevene er presise	Minutter for sen:					
Timen starter	Kl:					
Undervisningen starter	Kl:					
Elevene kommer til ro uten at lærer trenger å heve stemmen	ja 5	4	3	2	1 nei	
Lærer hilser på alle elevene	ja 5	4	3	2	1 nei	
Undervisningsøkten kjennetegnes av:						
• Struktur	ja 5	4	3	2	1 nei	Kommentar (beskrivelse av hvordan):
Lærer klargjør mål og aktiviteter for timen						
Lærer har fokus på læring						
Lærere avventer med ikke-faglige ting til undervisningsøktens slutt						
Lærer gjennomgår og klargjør stoff i fellesskap						

Det er god tid til elevenes læringsaktiviteter						
Lærer tilpasser oppgavene til elevens forutsetninger						
Lærer har godt organiserte og rolige overganger(fra en aktivitet til en annen)						
Lærer gir klare og konkrete beskjeder						
• Relasjoner	ja 5	4	3	2	1 nei	Kommentar
Lærer fremstår som tydelig og trygg						
Lærer er åpen for innspill og meninger fra elevene						
Lærer motiverer elevene						
Lærer viser tydelige forventninger til elevenes arbeid						
Lærer roser elevenes arbeidsinnsats						
Lærer passer på å ikke gi elevene negative karakteristikk (du er lat, du er vanskelig osv...)						
Lærer bruker humor på en positiv måte i undervisningen						
• Tilbakemelding	Ja 5	4	3	2	1 nei	Kommentar
Lærer gir elevene rask tilbakemelding på oppgaver og arbeid						
Ved tilbakemelding påpeker lærer hva han/hun er fornøyd med						
Ved tilbakemelding viser lærer hvordan elevene kan forbedre seg						
• Regler-konsekvenser	ja 5	4	3	2	1 nei	Kommentar
Klassens regler fungerer bra						

Lærer håndhever klassens regler						
Lærer håndhever konsekvensene til reglene						
Lærer beholder roen i konfliktsituasjoner						
Lærer passer på ikke å bidra til at konflikter utvikler seg						
Undervisningsøktens avslutning:	Ja 5	4	3	2	1 nei	Kommentar:
Lærer samler elevene til faglig oppsummering						
Lærer repeterer fagstoff						
Lærer gir kollektiv ros til klassen						
Lærer gir lekser bygget på gjennomgått stoff						
Lærer orienterer kort om neste undervisningsøkt						

(SePU, ved HIHM)

9.2 Vedlegg nr. 2

SPØRSMÅL TIL ELEVINTERVJU

1: Hva er klassereglene I din klasse?

2: Hva er håndhevelsen av reglene I din klasse?

3: Hva er den viktigste klasseregelen for deg? Hvorfor?